

問うこととしてのペダゴジー

—教育実践のパトスの側面—

村 井 尚 子

はじめに

教育学の本質は、様々に論じられてきたが、筆者は、オランダ生まれでカナダで活躍する教育学者ヴァン＝マーネン（Max van Manen, 1942-）の議論を承けつつ、教育者が自らの有り様、自らの教育的行為を「それでよかったのか」「ほかのやり方があったのではないか」と問うこと（リフレクションすること）にあるという仮説を立てた。教育は、その帰結がすぐに目に見えて分かる種類の営みではなく、何年かのちに、あるいは何十年後かに、「あの時のあの教師の行為がその人に大きな影響を及ぼしていた」ということが顕現することもあり得るのである。人間の生成にかかわる営みとしての教育に与っている教育者にとって、自らの行為について常に問い続けることが求められていると言える。この点について、田中智志の「反省科学としての教育学論」、村井実の「善さ」、ガート・ピースタの「教えることの復権」などの議論を吟味しつつ、論じていく。

1. 教育は善きものか

筆者は、別稿で、ヴァン＝マーネンが英語圏におけるペダゴジー（pedagogy）という概念を再編成し、「新しいペダゴジー」としてその必要性を提唱している点について論じた¹⁾。彼が提起するペダゴジー概念は、学校や家庭といった場に限定されず、「子どもの幸福、成長、成熟、発達のために行われる営為すべて」を表す非常に広い概念であり、なおかつ、人間的、人格的な要素を含むものである²⁾。彼は、ペダゴジー（ここでは「教育」と非常に近い意味として言い換えることが可能であるため、本稿では「教育」と呼び、必要に応じてペダゴジーという語を用いる）が、その善さをつねに問い続ける営みであることを主張しているのであるが、ともすればこのテーゼは、「教育は善いことである」という言説に回収されかねず、反教育学やポストモダンの教育にとって批判の標的ともなりかねない。本稿では、ヴァン＝マーネンのペダゴジー概念に備わる「問うこと」としての本

性に焦点をあてることで、教育を善きこととして同定してしまうナイーヴな議論には与しない立場を明らかにしていきたい。

まず、「潜在していた教育的契機(latency of pedagogical moment)」と名づけられる事象を示す一つの事例を引用する。

ある心地良い社交の場で、幾人かの友人達が輪になって座り、街の交響楽団の演奏について語り合っていた。引退実業家のエドワードが、コンサートマスターへの賞賛を語っている。演奏家として成功することの大変さについて、幾人かが話に加わってきた。エドワードが再び語り始めた。

子どもの頃からずっと忘れられない思い出があるんだ。あまりに辛い思い出なので、最近まで誰にも話すことができなかったんだけど。大人になってこうやってみなさんに話すだけで涙が溢れてくる。私は何年もヴァイオリンの練習を続けていたのだけれど、16歳の時にもうこれ以上上達することは無理だと気づいた。誰よりも素晴らしいヴァイオリニストになるには何かが欠けていると気づき、ヴァイオリンを辞める決意をした。父親は私の決断にひどく失望し、私に思いとどまるように訴えた。にも関わらず私はそれを拒絶し、この楽器をきちんと演奏することはもう無理なのだと伝えた。怒りに震えながら、父は私の手からヴァイオリンを取り上げ、それをリビングルームの壁に吊り下げた。「今後、このヴァイオリンを見るたびに、お前は自分がどれほど私を失望させたかを思い知ることになるだろう」。そう告げた。私はひどく恐ろしいと感じた。

何週間かのち、母がそのヴァイオリンを壁から外してくれた。彼女は私のことを可哀想だと思ってくれていた。しかし、ぽっかりと空いた穴を埋めることはできなかった。私は父の目に失敗作として映っていたのだということに私はずっと囚われてきた。この時の記憶がこれまでの人生にずっとつきまとってきた。だから、私は自分の子どもに対しては常々こう言って聞かせている。彼らは父である私の期待に応えようとするのではなく、自分自身が正しいと思うことをしなさいと。私が大会社の社長となり成功したのちも、私が失敗作であるという言葉は父は決して撤回しなかった。けれども、82歳になった今、ようやく私はこれまで誰にも話さなかった胸の痛みとうまく付き合えるようになったし、少なくとも、こうしてみなさんに話すことができるようになったんだ³⁾。

この事例は、ずっと潜在し続けていた教育的契機が、いかに我々の残りの人生に大きな影響を与え得るかを示している。エドワードは実業家として十分な成功を収めたにもかかわらず

わらず、子どもの頃に父から受けた仕打ちと「失敗作」と見做されていたというトラウマから離れることができず、82歳になってようやく他者にこの出来事を話すことができるようになっていく。

ヴァン＝マーネンは、このような「ネガティブな教育的契機（強調は原著者）」が生起することの重大さについて、我々は容易に認識できるし、子どもの頃に受けた大人からのネグレクトやネガティブな影響、過去の有害な行為といったものが今もなお我々を悩ませると大人を非難することもあるだろうと述べる。そして、彼によれば、このように咎めたり非難したりすることもまた我々の生における教育的な物語を形作っているし、そこから「我々自身のペダゴギー」が作り出される⁴⁾と言えるのである。

「私を失望させた」という父親の言葉は、エドワード自身のためというよりは、父親の欲求を満たすためにヴァイオリンを辞めることを認めたくなかったということを示しているものの、この父親にとっては、エドワードがヴァイオリンを続けることが「彼のためになる」と考えての行為であったと推察される。これは自身の行なっている「教育（子育て）」における「善さ」を疑わないことによる帰結と言えるだろう。

このように、子どもの頃の親や教師からの「教育的」働きかけがその人の人生に大きな影響をもたらすという視点は、反教育学やポストモダン教育学において共有され、教育のあり方自体が批判的に検討されてきた。

和田は、1970年代から旧西ドイツを中心に叫ばれた「反教育学（アンチペダゴギー）」が、「（子どもの教育や養育が人間にとって自然で本質的な営みであるという）教育関係者達の暗黙の前提自体を疑わしいものと考え、学校教育のみならず教育全般を悪と見做し、学校と家庭における意図的な教育の全廃を説く」ものとして現れ、「かなりの反響を呼んだ」と述べる。和田によれば、この背景には、「教育の美名の下に行われている大人の不当な児童支配、子どもの人権の侵害に対する告発と抗議」があり、教育者による意図的な教育一般を無条件に善いものと見做し、際限のない児童支配に向う傾向を助長するものとして批判を受けた⁵⁾と解説する⁶⁾。

また、田中らは、アメリカの教育学、教師教育における「ペダゴギー」という語の用法について丹念な歴史的・語源的考察を行なっている。田中らの立場は、「ペダゴギー」を「善きものとしての教育」すなわち、「問題設定・研究方法・表現形態があらかじめ『教育は善いものである』という前提命題によって正当化され、そうした正当性をつうじてすべての教育実践を教導しようとする言説、・・・たといデオロギー批判を試みても、デオロギー（言説）を生産してしまう権力の装置（テクノロジー）」とするものである⁷⁾。序章「言説としてのペダゴギー」の中で田中は、「子どもの心を善い方向に導く」という

内面性の人為的操作が願望に過ぎず、教育の結果があくまでも偶発的であることを論証していく。「教育の好きな教師がしばしば学生にとって有害であり、さらにそれだけではなく、「その『教育の好きな教師』が善意のまま遂行している教育行為が、ペダゴジーという言説の構築物」であると。そして、「教育者は子どもの未来に責任をもつべきである」という教育者固有の職業倫理が生まれ、この職業倫理が、教育者に「教育者はあるべき子どもの未来＝可能性を知っている」という妄想を抱かせることになってしまうその不幸な帰結を指摘する。さらに、教師が、「生徒を自分に従属する存在として措定しながら、同時に自律する存在としても措定している」教育関係もまた、「教師の権威性を維持したまま、『愛』『教育的配慮』によって生徒と親密な関係を結ぼうとする」という矛盾において議論の俎上に挙げられる⁸⁾。

「その子どものために」「その子にとってよかれと思って」行なった結果、子どもの未来にそれがどのような影響を与え得るか、「潜在していた教育的契機」が近い将来、あるいは遠い未来に、その子どもにどのようなポジティブ／ネガティブな帰結をもたらすかに思いを馳せることのない教師は、田中の批判するように「教育は善いものである」と捉えて疑うことのないナイーヴな教師だと言えるだろう。

ヴァン＝マーネンも自らの教育が完璧であると信じている教師達について次のような批判を行っている。「彼らは自明だと受け取られた一連の信念と価値を無理強いしようとするだろう。このような『教育（education）』は、大人が子どもを支配する権威的な形式としての抑圧と操作へと繋がることは避けられようもない。『完璧な』教師は、子どもを不完全なものと見做しがちであり、子どもから聴くことの必要性を解せず、よって子どもから学ぶことができない⁹⁾」。

しかし、教育は全くもって善いものではないのだろうか。次章では、村井実の議論を取り上げることで、教育と善さとの関係を明らかにし、次にヴァン＝マーネンが教育（ペダゴジー）の善さへの問いについて論じている点を検討する。

2. 教育の善さへの問い

村井実（1922-）は、「『教育』という言葉（あるいは概念）が、本来、子どもを善くする（強調は原著者）ことを意味した」と規定する。村井によれば、「人間は善くなろうとする生物」であり、これは他の生物と違って、人間のもって生まれた独特な性質だと言える。その独特な生き方、つまり、人間固有のさまざまな文化を作り出すという、まさに人間らしい生き方を実現してきた¹⁰⁾。この意味で、単に「教える」、「育てる」という原始的な行為とは別の、格段に複雑で、それだけに独特な困難が予想されざるをえない行

為なのである。この、子どもを「善くしようとする意欲」を全ての大人がもつとされる。それでは、「善くする」とはいかなることなのだろうか。

村井は、次のように分析する。子どもに多少の狩猟や農耕の知識・技術を教え、その社会の習俗に従わせることが子どもへの親の仕事であった狩猟採集や原始農耕社会のような生活から、時代は急速に変化した。子どもが「善く」生きうるために必要とされる知識・技術は急速に多様化し、増大した。その中（急速に多様化し、増大した知識・技術）のどれを、どれだけ学ばせることが「善くする」ことであるのか。また、社会生活の組織や秩序も複雑化し拡大していったその中にあって子どもがどういう人格として、どういう役割を、どういう仕方であつて果たすことが「善く」生きることであるのか。また、そもそも、子どもを「善くする」とは、親があらかじめ描きうる「善さ」のイメージに従って子どもを形づくることなのか、あるいはむしろ、子ども自身が描き出す「善さ」のイメージに向かって、子ども自身の成長を刺激することであるのか¹¹⁾。

村井は、人間が「善くなろうとする生物」であり、子どももまた「善くなろう」としていう人間観・子ども観を前提として議論を始めるのであるが、その「善さ」が、大人によって所与のものとして規定されるべきものではないことを強調している。「私たちにとっての善さは、必ずしもそのままに子ども（相手）にとっての『善さ』ではないのであり、むしろ、そのことを心得たうえで『善さ』を決定・指令するところに、教育思想の独自の性格があるのである¹²⁾」。このように村井は教育における「善さ」への問いの意義を提示している。

この善さが、快さと混同される時、「とんでもない悪い結果」が惹き起こされることになり得る。

「私たちは、わが子を学校にやることによって、その子を善くするつもりでいる。国は学校を拡大充実することによって、国を善くするつもりでいる」。しかし、これは村井の言葉を借りれば「とんでもない考えちがい」かもしれない。この「考えちがい」は、「善さ」と「快さ」の混同に起因する。「頭を使って働いて、お金をもうけて、どこまでも『快い』生活が実現できるようになれば、人は『善い』人なのであり、そうした『快さ』を国が最大多数の国民に保障さえできれば、国は最高に『善い』」という考えかたである。言い換えれば「国を富ませ、力を蓄えること、そのために必要な思想や知識や技術を子どものころから国民につけさせること、これが国を善くし人々を善くすることに他ならない」という「殖産興業・富国強兵」の考えかたに繋がる。「善さ」＝「快さ」であると考えてしまったとき、「人間は個人としても社会人としても。教育についてとんでもない考えちがいをしてしまったのではないか¹³⁾」。「快さ」を求める限り、人々は当然、それがますます大きくなることを求め、しかもそれが永劫につづくことを求めることになる¹⁴⁾。

プラトンがソフィストたちの主張を批判して行った警告を、村井は往時の教育のあり様に対して続ける。

人間は、「好き」であってなおかつ「善い」かどうかを言いつつ生きているのであり、時には、「好き」であっても必ずしも「善く」ないとすら言うのである。「好き」という主観の問題である。だが、「善さ」を言うときには、人間は明らかに客観的な何かを問題としている¹⁵⁾。

このように、我々が善さを問うているつもりで、快さや好き嫌いとの混同がなされていないか、その区別を厳密につける必要が見いだされるのである。

ヴァン＝マーネンは、教育の善さへの問いについてどのように考えているのであろうか。彼によれば、教育の本質は「神秘」「謎めいた」ものであり、そこに必然的に問いが呼び寄せられるその性質を見出している。彼は、教育の本質を問う際にマルセルの「神秘」という概念を用いる¹⁶⁾。マルセルによれば「問題 (problème)」は、私の面前でそのすべてをあらわすものであるがゆえに、それを取り囲み、解体することができる。しかし「神秘 (mystère)」は、その本質が全部私の前にさらされるというようなことのないものである¹⁷⁾。ヴァン＝マーネンはまた、「謎めいた (enigmatic)」という形容詞を用いて教育の本質を言い表そうとする。彼は、子どもと大人との関係における教育（ペダゴジー）の意味をリフレクションすることは根本的に謎めいたものであると述べる。教育的な関係という端緒的な現象は、人間存在における最も基本的な側面であるがゆえに、教育的な関係性、状況、行為において経験される倫理的な要求に対して、生物学的かつ文化的、古代かつ現在、世俗的かつ神秘的、そして鋭敏かつ敏感であるということなのであると¹⁸⁾。

ここで用いられる倫理とは、レヴィナスが『存在の彼方へ¹⁹⁾』において述べている、人間のもつ「他者への責任の訴えに発せられる要求に対する倫理的反応²⁰⁾」を指していると言える。レヴィナスを援用してヴァン＝マーネンが論じる教育責任論に関しては別稿で主題的に扱った²¹⁾ため、ここでは詳述を避けるが、我々が子どもに対峙するとき、その子どもを自らに訴えかける他者として経験し（レヴィナス的に言えば「顔」の到来）、応答せずにはいられない状況に見舞われる。我々はその状況を回避することができない（何もしなかったとしても、それは何もしなかったという状況への対応となる）。なぜ、その対応をしたのか、なぜしなかったのか。どうすればよかったのか、それでよかったのか。この子どもの未来にとって、この状況はどんな意味をもつのか。こういった問いへと我々は投げ込まれる。ヴァン＝マーネンは次のようにこの事態を説明する。

子どもが大人とともに生きるようになると、子どもは反省的（リフレクティブ）な問いを我々に対してどんどん促すようになる。言い換えれば、親であること、教師である

ことにおけるペダゴジカルな質を我々が生きられた形で得るようになるとすぐに、我々は自身に問いかけ自身に対して疑問をもつようになるということなのだ。ペダゴギーはこの問うこと、この疑問に思うことそのものである。我々は思い迷う。「正しいことを出来たでしょうか？」 「こんなふうに違ったやり方で子どもに教えたり子どもをしつけたりする人があるのはどうしてだろう？」と（強調は現著者）²²⁾。

親になったり教師になったりすると同時に、上に述べたような我々は子どもから「反省的な問い」を投げかけられることになる。そしてヴァン＝マーネンは、ペダゴギーが「この問うこと、この疑問に思うことそのもの」であると言い切るのである。

我々はもちろん、子どもとともにある我々の毎日の生活の中で、我々は子どもにとって何が善くて何が善くない（あまり善くない）かを行動的、反省的（リフレクティブ）にいかにして区別するかを常に知っている訳ではない²³⁾。我々は善さとそうでないものの区別を常に知っているわけではないという、この事実を認めることは重要である。さもなくば、我々は前に見た「完璧な」教師の罠にやすやすと陥ってしまう。

重要なのは、この疑いや不確かさが教育に属しているのであり、それが我々に教育的な思考と行為の倫理的本性を深い仕方で示してくれるということなのだ。教えること、親であること、そして子どもをケアすることはルールやレシピといった手段を用いて取り扱えるようなシンプルな営みではない。テクニックや手続きによって「解決」できるような状況的な苦境は倫理的な苦境とは言えない。そして、教育は我々の行為のうち、タクトフルで倫理的な実践でもあり、また同じくらい自分たちの行為と実践に対して疑い深く、問いを含んだ、そして反省的（リフレクティブ）なものでもあるのだ²⁴⁾。

こうして、ペダゴギーのもつ疑いや不確かさ、神秘といった性質が明らかにされ、それは問うことを必然的に要求するということが見出される。次に、「問う」という営為についてボルノウとビースタを参照しつつ考察を加えることで、その意味をさらに探究していくことにする。

3. 問うことの意味

ドイツの教育人間学者ボルノウ（Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991）は、問いを人間にとって本質的な営みであると措定する。人間は世界に開いた存在として、問うことがで

き、また自分の問いに答えることによって自分の世界を広げることができる。問いには様々な種類があり、人間の本質に達する深さも多様であると彼は分析する。まずはインフォメーションを求める問いがあるが、これは、情報、知識を求め、手に入れようとする種類の問いである。しかし、これもまた、情報が受け取られることで完結する問いと、絶え間なく続行される問いとに分けることができる。

このインフォメーションを求める問いと区別されるものとして、内省の問いが提示されるのであるが、この種の問いは、「だれかもっとよく知っている他の人間に問うのではなく、また自分で探求して答えを手に入れようとするのでもなくて、わたしは問いのなかでわたし自身をふり返る」という点において、前者とは全く異なっている。ここで問題となるのは、「人間にとって、これまで自明的であったことが疑わしくなったとき」に成立するものであり、この際、「関連枠そのもの」が問いに付されることになる。すなわち、人間がそのうちに生み出され、自明なものとして受け取ってきた世界の秩序それ自体が問われることになる。ボルノウによれば、「人間は自明なこととして受け取ってきた束縛から自由になり、・・・みずからの生を自分で獲得し、自分で責任を負うた基盤の上にもとづける」ことが可能となり、「この問いのなかではじめて人間は自己自身になる」のである。

この内省の問いは孤独な営みであり、やがて自分の省察の限界にまで導かれ、その可能性の限定を経験することで、他の人間の助力を必要とする。ここに、「ほんとうの対話」が生ずる余地がみられる。「ほんとうの対話においては双方の側が交互的な問いと答え、異論と補完のなかで、生きいきとした対話においてはじめて生まれるような新たな着想によって、問題提起を予想し得ないような仕方で継続し、また深めていく²⁵⁾」。

本稿で我々が問題としている「教育の善さへの問い」は、ボルノウの内省としての問いに位置づけられよう。「教育」という、我々自身がその営みにおいて生を享け、問いを立てるような存在になったそれ自体を問うこと、それは「関連枠そのもの」を問うことと同義と言ってよいだろう。そしてこの種の問いは、最終的な解答へと辿り着くことは期待できない開かれた問いである。

問い続けることとオランダの教育学者ビースタ（Gert Biesta, 1957-）が示している対話との関係を以下に検討してみたい。

ビースタは、教育にとって重要なこととして、「世界の中に、世界とともに成長した仕方
方で存在すること」を設定する。そのためには、他なるものや他者の多様性と統一性を認める必要が生じるのであるが、私たちは、その存在に「抵抗」として出会うことになる。

この抵抗への出会いにおける3つの選択肢をビースタは準備する。まず1つ目は「世界の破壊（強調は原著者、以下に同じ）²⁶⁾」であり、抵抗に出会ったときに強い意志や意図

で抵抗するものを責めたてること、破壊してしまう可能性を秘める。次に想定されるのが「自己の破壊」である。抵抗の経験に直面したときに、その状況があまりにも複雑で難解であるために、そうした抵抗に耐えうる活力や意欲をもてなくなり、抵抗を示すものの出会いから身を引くことを意味している。この両極の中間点として提示されるものを「対話」と読み替えている。対話は、「すべての人がかかわることのできる正義が探究されるような、ともにある仕方」である。勝者と敗者をもたらしことを目的とする競争とは異なり、対話は「けっして終わることのない、どこまでも続く挑戦」である。この対話の場所、中間点にとどまることは、容易なことではないが、世界の破壊と自己の破壊の極端を理解することを助け、世界の中に、世界とともに存在することの困難から逃れる道を示してくれる。対話からときには一時引き下がり、充電したり、対話の中で出会ったことに対する新たな観点を得たりもする。私たちの存在が可能となるこの中間点は「私たちの自己表現が制限されたり、中断されたり、応答されたりする場所」としてある²⁷⁾。

自らの有りようを決定してしまわないこと、そこに止まらないことが問うことの本質であるならば、それはビースタの中間点にあたるのではないだろうか。例えば、「教育は善いことである」といった自らがそこに生まれ落ちて慣れ親しんでしまっていた自明性への疑義であり、そこには抵抗が生じるだろう。その時に、世界を破壊してしまうでも、自己を破壊してしまうでもない第三の道としての対話の位置に止まり続けること、それは「私たちの自己表現が制限されたり、中断されたり、応答されたりする場所」にあることとして痛みを伴うこともあるだろう。だとしても、それにもかかわらず中間点にとどまること、ビースタにおける教育の課題はここにあると言えるのではなかろうか。

4. 問い続けることの困難さ、回り道

ヘンリー・ジルー(Henry A. Giroux, 1943-)は、「変革的知識人としての教師」のあり方を提示し、現状の教員養成における教師の自律性の剥奪、専門性の矮小化について警鐘を鳴らす。技術的な専門知識のみを強調してきた教員養成プログラムが、教授活動の性質や彼らの生徒にとっては害になっていると彼はデューイを参照しながら指摘する。学生生活や実践を構造化する原理に向けての反省を学習する代わりに、教員養成の学生は、批判的思考にまさに必要となるような要素を明らかに否定するような教授法を教えられてきたのだ²⁸⁾。

「管理運営」や「効率性」、「ハウ・ツー」、すなわち「与えられた知識体系を教授するのに最善の手法をどのようにマスターするのか」が優先されてきたこれまでの教師教育

プログラムに代えて、ジルーは批判的な視点を持たせるプログラムを提起する。それは、「学校のイデオロギー的、物質的な実践を構造化するあまりはつきりしない条件」について「批判的分析」をするものである。ジルーの描く「変革的知識人としての教師」は、「変革的知識人」を育てることを目的とする²⁹⁾。

「何を彼らは教え、それを教えるために彼らはどのようにするべきなのか、そしてどのような大目標に向かって邁進するのか、こうしたことに関する真剣な疑問を挙げるための主体的な責任を教師はとらなくてはいけない」。それは、学校が「社会生活の特定の形態」を子どもたちに紹介し、それを正当化する場となっていることに「政治や権力から隔離された客観中立の装置などではなく、権威の諸形態、知識の型、道徳的規則の諸形態、過去の見方や未来の展望などのうちのどれを正当化して子どもに伝えていくべきかという問題をめぐる闘争を具体化して表現した論争的領域³⁰⁾」として、存在すべきだからである。

ジルーが指摘するように、現下の教員養成のシステムにおいて、教育の本質について問うための批判的思考力が十分に養成されているとは言えまい。このことにより、「教師の仕事は単純作業化してしまうだけでなく、熟慮や反省の過程からも彼らを遠ざけることになる³¹⁾」とジルーはその問題を指摘する。しかも、ピースタのところで見てきたように、問うこと、中間点にとどまり続けることは我々にある種の痛みをもたらすのも事実である。

それでもなお、我々は教育の善さについて問い続けなければならない。なぜなら、善きにつけ悪しきにつけ、我々の生成において教育は重大な、決定的な影響を及ぼし得るのであり、しかもその影響はすぐに表れるものではなく潜在的である可能性が高い。教育者の立場で見た時、自らの（教育的）行為の影響、目の前にいるこの子ども、この生徒への我々大人の働きかけ（あるいは働きかけすらしていないかもしれない）、そこに子どもとともにいる有り様が、驚くほどあとから現われる可能性があるということは、我々に強い責めを負わせ得る。「この子に否定的な言葉をかけてしまった。この言葉がこの子をずっと苦しめることになったらどうしよう」。「あの時、なぜあの子の訴えを聞いてあげなかったのだろう」。教師や親は、自らの有り様の帰結が重大な影響を及ぼす可能性に気づき立ち竦む。

それでもなお、我々は子どもとともにあり、子どもの前に立つ。むしろ、この「それでもなお」を通り過ぎないままに、教師や親を続けることにこそ、問題はないのか。「私は教師として子どものためにやっています」。「親なのだから、子どものために行為することは当然です」。この「子どものために」を問わないことの怖さにこそ、我々は立ち竦むべきであろう。

「子どものために」良かれと思って行なった行為が、今この時、そして長い目で見た時に、本当にその子どもにとってどのような帰結をもたらすのか、そのことをまず問うてみ

ることの意味に気づくこと。そして、長い目で見た時に、このいまの行為がどのような帰結をもたらすのかを我々は知り得ないことを認めること、それでもなお、そのことを理解しつつ、「子どものために」行為すること。この「回り道」をあえて通過すること。そこには、教育学や反教育学といった単純な図式では描ききれない逡巡の過程が存在すると言えるのである。

終わりに

田中は、教育学の学としてのあり方として、反省科学というカテゴリーに向けて進む方向を提起する。田中によれば、教育学は以下の三つの理由で実証科学ではあり得ない。まず、教育学が、人間の可能性や道徳性といった価値規範を前提とせねば成立が困難な「教育実践」のうちに生み出される知である点、そして教育学が教育を分析対象ではなく達成課題とみなしてきたことにあるという。さらに、教育は「タクト」や「経験」といった言葉で語られてきた「実践的なセンス」、複雑で身体的ゆえに十分な解像度をもつとは言えない理論にもとづいてきたことにある。

これに代わって、「これからの教育学は、教育や人間生成をフィールドとし、実証科学と反省科学の両面をもちあわせることのできるトランス・アカデミックな学問領域へと再編成」されていく。反省科学として示されているのは、「教育を遂行するための実践知、またその知を生産する知をふるいにかけて、その成り立ちを説明する営み」である。この営みの特徴として以下の3点が挙げられている。まず、従来の教育学のようにテキストの解釈や新しい独自の教育的な価値の定立を行うのではなく、「そうした解釈・価値の成り立ちを明らかにする」、すなわち「よりよい教育」そのものを研究対象とすることであるという。また、社会的な伝統、趨勢的な現実に対する懐疑の可能性に開かれるとされる。この意味において田中が「反省科学」と認めているのはフーコーの系譜学、ルーマンの社会システム理論の教育の応用である。さらに、共時的な比較として、教育システムに見られる事態が経済、政治、家庭といった社会的な領域にも見られるかを確認すること、通時的な比較として、これらの各社会的な領域の言説の時系列上の変化を比較することである³²⁾。

ヴァン＝マーネンの問うこととしてのペダゴギー（教育）論が、田中のいう反省科学の範疇に入るべきものなのかどうかを判断する技量は筆者には欠けている。しかし、自らのかかわっている教育の善さについて、つねに問い続けていくことの必要性は、やはり強調してしかるべきであろう。中間点にとどまり続け、問い続けることは痛みを伴うパトスの行為であり、そこに教育実践におけるパトスの質を見いだすことになる。にもかかわらず、教育の営みの善さとその意味を問い続ける我々の行為を根底から支えるのは、人間

の本性への希望であろう。ヴァン＝マーネンが、人間には子どもを育てよう、善くしようとする「知っている身体³³⁾」としての本性があるとしていること、村井が提起する「善くなろうとする存在としての人間」、そして以下に和田が指摘する生命の連続性、これこそが問い続ける我々の基盤にあると強調して本稿を閉じたい。

滔々たる反禁欲、反教育学の時流と、己れ自身が不完全であることのやましさににもかかわらず、われわれがそれでもなお子どもを生み、子どもを教育しようと思うのは、われわれが自分の中に宇宙的な生命の連続に対する負目を直覚するからである。われわれの「教育する勇気」は、この生命の連続と発展をねがう宇宙的な意志を自覚することが人間の倫理の基本であり、この意志に応えて生きた先人達の不断努力と犠牲のおかげで今の自分があることを知って、自分もまた、この宇宙的な生の連関の中で新たに生れ出ずる者のために進んで献身することが、人生の、したがって存在の究極の意味であり責任であることを直覚することから生まれるのである³⁴⁾。

謝辞／付記

本研究の一部は、科学研究費助成事業 19K02463「教育実践へのリフレクションを通じた教師・保育者の継続的な学びのあり方に関する研究」による。

注

- 1) 村井尚子「ヴァン＝マーネンのペダゴギー論－ペダゴギーの語彙の再検討を通じて」『京都女子大学発達教育学部紀要』第17号、2021年、81-92頁。
- 2) van Manen, Max., Phenomenological Pedagogy: in *Curriculum Inquiry*, 12(3), 1982. p.284. (訳 和田修二、皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版会、1996年、103-140頁)。
- 3) van Manen, Max, *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*, Taylor & Francis, 2015, pp.15-16.
- 4) 筆者は、保育園に一年しか通っておらず、しかも病弱だったために休みがちであった。卒園にあたり、当時の担任のS先生から、保育園で何が楽しかったかという質問をされても、とくに思い出もないので子どもながらに適当に「おりがみ」と答えた。すると、卒園アルバムに「おりがみがじょうずでしたね」とメッセージが書かれていたのだ。筆者はおりがみが特に好きでもなかったし、とりわけ他の園児と比べて上手に折れないことに対してコンプレックスすら抱えていたのだが、担任にはその様子は見て取れなかったようだ。卒園アルバムを手にとった時に、「先生は、私のことを全然理解してくれていなかった」と落胆したことが半世紀を経た今でも筆者の教育観、教師観の基盤となっており、それゆえに、教師と子どもの教育的関係を研究テーマとして選ぶに至ったのだろうと自己推察することもある。これも

問うこととしてのペダゴジー

また「私のペダゴジー（教育学）」の1つなのかもしれない。

- 5) 和田修二『教育する勇気』玉川大学出版部、1995年、266-267頁。
- 6) 反教育学に関する論文、文献は数多くあるが、下地秀樹・太田明「反教育学と教育学の〈あいだ〉：'80年代（西）ドイツの場合」『東京大学教育学部紀要』第30巻、1991年、1-20頁がとりわけ参考になるだろう。
- 7) 田中智志編著、北野秋男・鈴木清稔著『ペダゴジーの誕生－アメリカにおける教育の言説とテクノロジー』多賀出版社、1999年、3-4頁。ペダゴジーに対する立場は異にするものの、本書における著者らの分析は極めて緻密かつ広範にわたるものであり、本論を書くにあたって多くの示唆をいただいた。
- 8) 同上書、22-28頁。
- 9) van Manen, 2015, p.37.
- 10) 村井実『村井実著作集第5巻 新・教育学のすすめ 子どもの再発見』小学館、1988年、88-90頁。
- 11) 村井実『教育学入門 村井実著作集1巻』小学館、1988年、9-18頁。
- 12) 同上書、125-127頁。
- 13) 村井実『善さの構造 村井実著作集 第3巻』小学館、1988年、207-211頁。
- 14) 同上書、214-215頁。
- 15) 同上書、216-217頁。
- 16) van Manen, *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, 1990/1997, pp. 50-51 (ヴァン＝マナーン著、村井尚子訳『生きられた経験の探究』ゆみる出版、2011年、87-88頁)。
- 17) マルセル著、松浪信三郎、掛下栄一郎訳『存在と神秘』春秋社、1977年、214-215頁および信太正三訳『存在と所有・現存と不滅』春秋社、1971年、102頁参照。
- 18) van Manen, 2015, p.20.
- 19) E・レヴィナス著、合田正人訳『存在の彼方へ』講談社学術文庫、1999年。
- 20) van Manen, 2015, p.37.
- 21) 村井尚子「応答としてのケアの可能性と不可能性」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第3巻、2013年、203-212頁。
- 22) van Manen, 2015, p.19.
- 23) *ibid.*, p.33.
- 24) *ibid.*
- 25) ボルノウ著、森田孝・大塚恵一訳『問いへの教育 増補版』川島書店、1988年、181-189頁。
- 26) ガート・ビースタ著、上野正道監訳『教えることの再発見』東京大学出版会、2018年、22-24頁 (Gert J. J. Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, 2017, pp.13-15.)
- 28) ヘンリー・A・ジルー著、渡部竜也訳『変革的知識人としての教師－批判的教授法の学びに向けて』

春風社、2014 年、232 頁。

29) 同上書、訳者あとがきより。

30) 同上書、236 頁。

31) 同上書、234 頁。

32) 田中智志、同上書、323－327 頁。

33) 「知っている身体」に関しては、村井尚子、2021 年を参照されたい。

34) 和田修二、同上書、284 頁。